



Outils collaboratifs pour la production écrite en anglais

Christine Rodrigues

► To cite this version:

Christine Rodrigues. Outils collaboratifs pour la production écrite en anglais. Les Langues Modernes, 2014, 3. edutice-01061990

HAL Id: edutice-01061990

<https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-01061990>

Submitted on 8 Sep 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Outils collaboratifs pour la production écrite en anglais

PAR CHRISTINE RODRIGUES CLERMONT UNIVERSITÉ, LABORATOIRE DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE

Présentation d'outils d'écriture collaborative

De nombreuses recherches ont montré que les TICE peuvent être utilisées pour la formation en langues étrangères (L2). Des outils tels que les forums de discussion favorisent le partage d'idées et des interventions variées de la part des participants (Mangenot, 2002), la rétroaction, l'utilisation d'une langue plus riche et la centration sur le contenu (Henri, Peraya et Charlier, 2007). Le wiki, « système informatique permettant à plusieurs personnes d'écrire ensemble un seul et même texte publié en ligne », est également un outil qui permet la production collaborative simplifiée (Ollivier, 2007).

On reconnaît également au clavardage¹ des qualités permettant d'en faire un outil utilisable et utile pour l'écriture collaborative : équilibre des interventions (Warschauer, 1995), facilitation de la recherche d'idées (Kern, 1995) et encouragement au travail collaboratif (Sotillo, 2000).

Le présent article s'intéresse plus particulièrement à l'outil d'écriture collaborative en ligne *EtherPad*² (Greenspan et al., 2009) en classe de langue. Cet éditeur de texte permet aux utilisateurs d'écrire de manière synchrone et/ou asynchrone sur une même page (appelée pad) depuis plusieurs ordinateurs connectés à Internet. Utilisé en classe de langue, il permet à l'enseignant d'intervenir dans les productions des apprenants. *EtherPad* offre trois fonctionnalités intéressantes :

- chaque intervenant se voit attribuer une couleur qui surligne ce qu'il écrit en temps réel (une couleur par poste connecté au document), ce qui permet de visualiser les diverses contributions en temps réel ;
- un mode lecture permet de consulter l'historique de l'élaboration du document qui permet aux apprenants comme à l'enseignant un feedback asynchrone sur l'activité d'écriture et
- une fenêtre de clavardage permet aux utilisateurs du pad de communiquer.

Utilisation d'*EtherPad*

L'éditeur de texte *EtherPad* a été utilisé de fin mars à mai 2012 au département « Métiers du Multimédia et de l'Internet » (MMI Vichy, IUT d'Allier, Université Blaise Pascal) avec des étudiants préparant le Diplôme Universitaire de Technologie (DUT) MMI. Cette formation universitaire se déroule sur deux années et prépare à divers métiers de la communication et du multimédia (audiovisuel, informatique, évènementiel, infographie). L'anglais, qui est la Langue Vivante 1 (LV1 = L2), est obligatoire pour tous les étudiants.

Cet outil a été choisi afin d'atteindre plusieurs objectifs :

¹ Terminologie française pour « chat ».

² <http://etherpad.org>

- sensibiliser les apprenants aux outils informatiques qui facilitent les échanges en ligne, à distance en langue étrangère ;
- favoriser les interactions en L2 grâce au travail de groupe ;
- entraîner les apprenants à la production écrite collaborative et
- renforcer leurs connaissances lexicales en langue étrangère dans leur futur domaine professionnel.

Objectifs du cours

La tâche proposée aux étudiants a consisté à composer de manière collaborative (par groupes de deux à quatre) un texte explicatif en anglais dont la thématique devait être en lien avec les sujets abordés tout au long du cursus, puis à présenter les productions dans un wiki afin qu'ils les enrichissent grâce à des hyperliens qui renvoient vers des pages complémentaires. Les apprenants ont dû sélectionner des unités lexicales dans leurs textes pour en faire des hypermots, en fonction de deux critères :

- unités lexicales en L2 appartenant au vocabulaire de spécialité et
- unités lexicales en L2 anglais possédant des similarités avec des unités lexicales dans d'autres langues (tels que les faux-amis ou les mots qui se ressemblent), suivant une démarche d'intercompréhension en langues (Degache et Tea, 2003).

Les hyperliens ainsi créés devaient renvoyer à des pages contenant les définitions des mots de spécialité choisis et des explications de liens entre plusieurs langues.

Ces productions faisaient partie de l'évaluation de la LV1 en contrôle continu. Elles sont en adéquation avec les objectifs universitaires et professionnels de la formation :

- être capable de rédiger un résumé en anglais pour le rapport de stage de 2ème année (objectif universitaire) et
- pouvoir réaliser un stage dans un pays anglophone, obtenir un emploi à l'étranger à l'issue de la formation (objectif professionnel).

Parmi les étudiants qui ont suivi la première année du DUT MMI, 18 ont accepté de participer au dispositif de recherche en complétant un formulaire les informant que les données seront anonymisées et que les séances en présentiel seront filmées. Ils étaient âgés de 18 à 23 ans et leur niveau en anglais variait du A1 au C1. Tous, à l'exception d'un étudiant chinois, étaient de langue maternelle française.

Les étudiants ont travaillé avec l'enseignante d'anglais en présentiel. Mais ils pouvaient également communiquer à distance via un groupe Facebook³ créé pour ce dispositif. Trois tuteurs professionnels ou étudiants animaient ce groupe et aidaient les apprenants à appréhender le lexique de spécialité lié à l'un des domaines étudiés.

En ce qui nous concerne, nous avons à la fois observé et participé : notre rôle consistait à donner des explications concernant le projet, la macro-tâche, la langue de spécialité et les stratégies d'intercompréhension en langue.

³ Facebook a été utilisé non comme outil d'écriture collaborative, mais comme moyen de communication entre apprenants et tuteurs.

Déroulement du cours

Nous avons constitué cinq groupes d'apprenants composés de 2 à 4 étudiants qui ont travaillé en présentiel pendant cinq séances de deux heures. Ces séances correspondaient aux phases de l'activité d'écriture (Hayes et Flower, 1980) : planification, mise en texte, révision et publication.

Lors de la première séance, le contenu des productions a été déterminé. Les étudiants ont d'abord tiré au sort l'un des sujets (l'audiovisuel ou la photographie, qui correspondent aux domaines de spécialité des tuteurs), puis ils ont précisé le thème (cf. tableau 1). C'est alors qu'ils ont pu noter d'ores et déjà leurs premières idées.

Tableau 1 – Thèmes et sous-thèmes des wikis par groupe

G1	Photographie	Techniques de prise de vue
G2	Audiovisuel	Post-production
G3	Audiovisuel	Effets spéciaux
G4	Audiovisuel	Prise de vue
G5	Audiovisuel	Post-production

Lors de la deuxième séance, qui s'est déroulée en salle informatique, chaque groupe disposait d'un pad (généré depuis le logiciel *EtherPad*) pour rédiger. L'enseignante d'anglais pouvait à tout moment depuis son propre poste intervenir dans les productions et les clavardages pour aider les apprenants. Nous leur avons recommandé de poursuivre le travail en dehors des séances.

Les trois séances suivantes ont été consacrées à la correction de la L2 et du contenu ainsi qu'à la mise en forme du wiki. Un délai supplémentaire a été accordé aux étudiants pour qu'ils aient la possibilité de parachever la tâche en dehors du cours.

Nous avons privilégié l'utilisation d'*EtherPad* pour la rédaction des textes afin de favoriser une écriture collaborative simultanée (les contributeurs n'ayant pas à attendre que le texte soit modifié par un pair), et un repérage immédiat des contributions de chaque apprenant et de l'enseignante. Le wiki représentait quant à lui un support facilitant la création d'hyperliens.

Bilan

Nous avons recueilli des données variées lors de la formation : enregistrements vidéo et audio des séances en présentiel, échanges sur Facebook, productions écrites des apprenants (pads et wikis, présentant chacun le même contenu textuel), réponses aux questionnaires pré-formation et post-formation (mesurées par échelle de Likert, de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord », et de « très souvent » à « jamais »). Ces données ont été anonymisées.

Pour la présente étude, nous avons analysé le contenu des pads et retenu les réponses au questionnaire post-formation concernant l'opinion des apprenants sur *EtherPad* et sur le travail de groupe.

Nous avons observé la manière dont le texte a été produit dans *EtherPad*. Tous les apprenants, connectés seuls ou à deux par ordinateur, se sont dans un premier temps réparti l'espace du pad afin de rédiger les différentes parties du texte de manière indépendante (illustration 1). Dans certains groupes, certains apprenants sont ensuite intervenus dans les productions de leurs pairs afin

d'ajouter des informations, corriger et traduire les parties de texte qui avaient été rédigées dans un premier temps en français.

Illustration 1 - Exemple de production écrite dans le pad



EtherPad a généré un réel travail collaboratif concernant la production écrite, les apprenants ne se limitant pas au travail sur leurs propres productions.

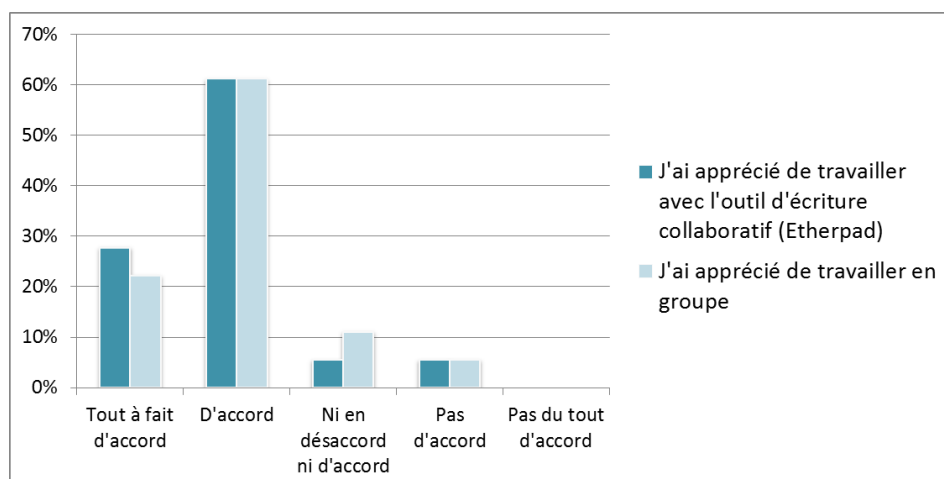
Dans cette phase de rédaction, l'enseignante a inséré des commentaires concernant les éléments que les étudiants devaient revoir :

- commentaires visant à développer le contenu textuel (« à quoi sert la post prod ? ») ;
- correction de la L2 d'un point de vue grammatical (« attention aux pluriels : il faut un « s » en anglais aussi ») et
- correction de la L2 d'un point de vue lexical (« dit-on : to realize an effect ? »).

Bien que peu nombreuses, toutes ses interventions ont représenté une aide à l'écriture en L2 puisqu'elles ont permis une correction quasi immédiate des productions par les apprenants.

Nous avons souhaité connaître l'opinion des apprenants concernant l'utilisation *EtherPad*. Les données du questionnaire montrent qu'ils ont majoritairement apprécié cet outil (89% d'accord ou tout à fait d'accord) ainsi que le travail de groupe (83% d'accord ou tout à fait d'accord ; illustration 2).

Illustration 2 - Opinion des apprenants sur EtherPad et le travail collaboratif



EtherPad présente des avantages non négligeables pour entraîner à la production écrite en classe de langue. Il a en effet suscité l'intérêt des apprenants pour le travail de groupe et a permis une écriture réellement collaborative : production simultanée des apprenants d'un même texte (chacun pouvant disposer de son propre clavier pour écrire dans le pad), interventions correctives synchrones des pairs.

L'enseignante, quant à elle, a pu accompagner les étudiants dans leurs productions écrites. Nous avons pu ainsi repérer des interventions soutenant la production écrite dans la phase de mise en texte (commentaires insérés directement dans les pads pour accompagner le développement de la production écrite et corriger la L2 d'un point de vue grammatical et lexical), qui pourraient être reproduites dans des contextes d'apprentissage similaires au dispositif présenté ici. Afin de pouvoir utiliser pleinement ces outils collaboratifs, l'enseignant doit se connecter régulièrement pour apporter des commentaires, des corrections et permettre aux apprenants de progresser tout au long du processus de production. Cela peut représenter une charge de travail importante si les étudiants sont nombreux.

L'une des perspectives envisagées concerne l'analyse de l'utilisation de cet outil en mode hybride (une partie seulement des séances se déroulant en classe) ou totalement à distance. Cela permettrait de mesurer les apports d'*EtherPad* à l'écriture collaborative en L2 dans d'autres contextes.

Références bibliographiques

DEGACHE, Christian & TEA, Elena (2003). Intercompréhension : quelles interactions pour quelles acquisitions ? Les potentialités du Forum Galanet, in : Lidil, n°28, pp. 75-94.

GREENSPAN, David L., IBA, Aaron Benjamin & ZAMFIRESCU-PEREIRA, John D. (2009). Etherpad (logiciel open source). AppJet Inc. <http://etherpad.org/>

HAYES, John R. & FLOWER, Linda S. (1980). « Identifying the organization of writing processes », in : L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.), Cognitive processes in writing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.

HENRI, France, PERAYA, Daniel & CHARLIER, Bernadette (2007). « La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques », in : Sticef, vol. 14. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/18-henri/sticef_2007_henri_18.htm (consulté en 2013).

KERN, Richard G. (1995). « Restructuring Classroom Interaction with Networked Computers: Effects on Quantity and Characteristics of Language Production », in : The Modern Language Journal, n°79, pp. 457-476.

MANGENOT, François (2002). « Écriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire ? », in : Archive @rchiveSIC. <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr> (consulté en 2013).

OLLIVIER, Christian (2007). « Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant », in : Colloque Epal, Grenoble. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/pdf/olivierwiki.pdf> (consulté en 2013).

SOTILLO, Susana M. (2000). « Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication », in : Language & Learning Technology, vol. 4, n°1, pp. 82-119. <http://llt.msu.edu/vol4num1/sotillo/default.html> (consulté en 2013).

WARSCHAUER, Mark (1995). « Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom », in : CALICO Journal, vol. 13, n°2 & 3, pp. 7-26.
https://calico.org/html/article_604.pdf (consulté en 2013).